

Llicó magistral, Joan Pagès i Blanch

Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?

Joan Pagès i Blanch

Universitat Autònoma de Barcelona

A la Pili, amb qui he compartit i espero seguir compartint la vida i gràcies a la qual, al seu treball i als seus sacrificis, he pogut fer tot el que he fet.

A la Laura i a en Jan, els meus futurs.

A la Mare, que em recorda sovint el passat d'on vinc.

A totes aquelles persones —moltes— que han fet possible que fos qui sóc.

L'assumpció del passat fa possible el futur que precisament ara determina el meu present.¹ (Pág. 25). En: Francesc Gomà, 1988. «Antropologia del temps». Oppenheimer, C. (coord.). *El temps. Cicle de conferències*, 11-30. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions

I begin my pedagogical creed with the statement «education is a process of becoming». In this sense, education is life, but not all experiences in life are educative. Experience is education when it is critically examined in relation to the past, present, and the future, and when external conditions interact with the subjectivities of the person having the experience. An educative experience suggests the past is part of who we are now, and that the present is important as a precondition for resolving major social contradictions in the future. These kinds of experiences help us construct personally meaningful understandings of the world and, in the process, to

¹ La asunción del pasado hace posible el futuro que precisamente determina mi presente. Trad. J. Pagès.

make change.² (Pág. 142). Wayne Ross, E. 2015. «Teaching for Change: Social Education and Critical Knowledge of Everyday Life». En: Samuel Totten (ed). *The importance of Teaching Social Issues. Our Pedagogical Creeds*, 141-147. Nueva York: Routledge.

Introducción

He querido recordar en mi trabajo las palabras del Dr. Gomà que utilicé para encabezar uno de mis primeros trabajos sobre la enseñanza del tiempo histórico y que creo que siguen teniendo un gran significado a pesar de que ahora las he de leer desde otra perspectiva, ya que tanto mi pasado como mi presente y mi futuro son distintos a aquellos en que las utilicé por primera vez.

También he querido citar las palabras de Wayne Ross tanto en agradecimiento por sus enseñanzas y por su amabilidad como por envidia. Comparto sus ideas, pero no he sido capaz de plasmar en un texto algo que fuera parecido a un credo pedagógico como el que él escribió.

En mi trabajo seguiré literal y fielmente los conceptos que componen el título. Empezaré con una breve introducción sobre lo que pasa en el mundo, proseguiré con unas reflexiones sobre los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, y continuaré con otras sobre el profesorado, la ciudadanía y el futuro.

He visto que alguien ha bautizado mi intervención como mi clase magistral. No sé si será muy magistral. Sí sé que me ha costado mucho pensarla y escribirla. Y probablemente me costará más dictarla. En fin, gajes del oficio.

¿Qué pasa en el mundo?

Existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias de que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orienta-

2 Comienzo mi credo pedagógico con la frase «la educación es un proceso de futuro». En este sentido, la educación es vida, pero no todas las experiencias en la vida son educativas. La experiencia es educación cuando se examina críticamente en relación con el pasado, presente y futuro, y cuando las condiciones externas interactúan con las subjetividades de la persona que tiene la experiencia. Una experiencia educativa sugiere que el pasado es parte de lo que somos ahora, y que el presente es importante como precondition para resolver las principales contradicciones sociales en el futuro. Este tipo de experiencias nos ayudan a construir entendimientos personales significativos del mundo y, en el proceso, a hacer cambios. Trad. Joan Pagès.

ción de la vida cotidiana de nuestro alumnado. Sabemos, por las investigaciones, que las prácticas son heterogéneas y complejas, que los currículos contienen demasiados contenidos y que, a menudo, son contenidos obsoletos. También sabemos que la formación del profesorado no acaba de gustar a casi nadie.

Esta situación era ya presentada como un problema a finales del siglo xx por autoras como Lautier (1997), Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998), en Francia; Baiesi y Guerra (1997), en Italia, o Prats (2001), en España, quienes la ejemplificaban en el aprendizaje de la historia. En sus textos se hablaba de divorcio, de poca relación entre presente y pasado, de que la juventud se sentía fuera de la historia. Hay más ejemplos. También en el mundo anglosajón y en Latinoamérica. Del conjunto de registros que realicé en aquellos años, he rescatado uno de un profesor de historia que me parece suficientemente relevante. Se trata de Pascal Diard, profesor de historia en un *collège* francés, que empezaba el artículo «Quand les élèves créent eux-mêmes l'événement historique!» (*Dialogue*, Revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, «Devoir de mémoire, travail d'histoire» n.º 93, été 1999, 4-7) con las siguientes palabras:

31 de août 1997, France-Infos, à l'heure où les profs rentrent des vacances: «La mort de Lady Diana restera l'un des événements majeurs de l'histoire du xxème siècle», annonce un journaliste, péremptoire.³

Y se preguntaba:

¿Cómo hacer entender a los alumnos de 3ème que no hay nada que se pueda comparar entre las revoluciones rusas de 1917, la llegada de Hitler al poder o Auschwitz, de un lado, y la muerte accidental de una personalidad, aunque sea real, aunque sea mundialmente conocida, de otro?

En su trabajo intentaba darle respuesta.

He seguido indagando en la situación de la enseñanza de las ciencias sociales y en sus aprendizajes. Recientemente, presenté una especie de balance de la situación de la enseñanza de la historia en el Congreso de Historiadores de Colombia, en el que recogía reflexiones realizadas en Francia, Inglaterra, Italia y otros países sobre los pobres resultados del aprendizaje de la historia (Pagès, 2017). Prácticamente los mismos síntomas y los mismos resultados, a pesar de los cambios y del tiempo transcurrido. La anécdota que llevo un tiempo utilizando para ilustrar esta situación, además de

3 ¿Cuando los estudiantes crean el evento histórico por sí mismos! (...). 31 de agosto de 1997, France-Infos, en el momento en que los profesores regresan a casa después de las vacaciones: «La muerte de Lady Diana seguirá siendo uno de los principales acontecimientos en la historia del siglo xx», anuncia un periodista.

reflexiones más sesudas de colegas historiadores o de didactas, es la siguiente (en los medios apareció la protagonista en un auto al lado de Hitler y Mussolini):

La joven Alice Sabatini, la nueva Miss Italia de 2015, de 18 años, jugadora de baloncesto y estudiante, respondió a las preguntas de cultura general que le hicieron para alcanzar el título de Miss afirmando que le hubiera gustado vivir durante la Segunda Guerra Mundial: «Como soy mujer, no habría tenido que hacer el servicio militar». Este era su argumento: «Sucedieron cosas terribles, pero hoy todo es tan rutinario...».

¿Sabe qué sucedió realmente durante la Segunda Guerra Mundial, esta joven?, ¿y antes?, ¿y después? Tal vez lo mismo que muchos jóvenes que hoy militan en distintos países europeos en organizaciones xenófobas y neonazis.

Los problemas son profundos. La crisis económica de 2008 los agudizó. Son de todo tipo. Desde mi punto de vista, los más preocupantes son los que se relacionan con el discurso del odio y el uso de la violencia, de cualquier tipo de violencia, pero, en particular, la que se ejerce contra las mujeres, los niños y las niñas y los y las ancianas y contra las personas y colectivos que quieren ser diferentes. El incremento de actitudes sexistas, homófobas, racistas, xenófobas, intolerantes y su traducción política en Europa, en América y en prácticamente todo el mundo debería ser objeto de una enorme preocupación y debería hacernos plantear cuáles son los retos a los que deberíamos dar respuesta a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la formación de su profesorado.

¿A qué retos tiene que hacer frente la enseñanza de las ciencias sociales hoy?

Sin duda, durante el siglo **xxi** han ido apareciendo circunstancias nuevas y se han ido produciendo cambios en el mundo que justifican la necesidad, y la urgencia, de repensar los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. También, subsisten, y se arrastran, algunos problemas del siglo **xx** que traté en otros lugares y que es conveniente recordar, no olvidar (Pagès, 2007).

La urgencia de repensar el significado, el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia tiene, en mi opinión, relación con el retrato que presentó H. Svi Shapiro en las primeras palabras del prefacio titulado *Education in a Time of Crisis*, de la obra de la que he extraído el texto de Wayne Ross:

There is surely little doubt that we face a deep crisis of meaningful citizenship in this country. And in this regard education has abdicated its responsibilities. Indeed, schooling contributes in important ways to the

evisceration of civic culture and the erosion of identities that are capable of seriously enacting democratic citizenship.⁴ (VIII)

¿Solo en Estados Unidos se produce este fenómeno? ¿Qué pasa en Europa? ¿Qué pasa en Cataluña y en España? ¿Qué pasa en el mundo? La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que tienen que poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa. No hay absolutamente nada que justifique las diferencias económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, etcétera, y mucho menos las injusticias, cuando no la violencia, el hambre o la muerte que se derivan de ellas. En cambio, hay muchas razones que justifican la diversidad de respuestas a los problemas comunes de las personas. Y esto que se denomina cultura es un bien a defender por encima de imposiciones de cualquier tipo.

Para aprender sobre cómo nos hemos construido, cuál ha sido la larga lucha que ha conducido a la humanidad a estar donde estamos, es necesario el desarrollo de un pensamiento social, geográfico e histórico crítico y creativo, de una conciencia ciudadana, geográfica e histórica, que permita a los niños y a las niñas, a la juventud, crecer plenamente como personas y ser responsables de su pensamiento y de sus acciones y buscar la coherencia entre ambos.

El desarrollo del pensamiento debe construirse con el estudio de problemas sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas. El estudio de problemas tiene que tender a fortalecer un sistema social y político basado en la democracia, en la paz, en la solidaridad y en la justicia social. No habrá paz en el mundo si siguen las injusticias, las discriminaciones de todo tipo, el odio, la pobreza o la violencia. Si el diálogo desaparece de nuestras vidas y es substituido por la ley del más fuerte o el imperio de los medios. Los PSR y/o las CSV tienen que ser uno de los ejes vertebradores de los contenidos que harán posible el desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la infancia y de la juventud.

La enseñanza de las ciencias sociales debe desvelar a las jóvenes generaciones que es posible crear otro mundo y que, a pesar de todo lo que sucedió en el pasado siglo xx y de lo que está sucediendo en este, es necesario construir un mundo diferente y mejor basándose en los aspectos positivos que la humanidad nos ha legado. Este mundo futuro tienen que ser, sin embargo, el resultado de una decisión libremente aceptada por todos los hombres y todas las mujeres. No puede ni debe ser una decisión impuesta por un

4 Hay pocas dudas de que nos enfrentamos a una profunda crisis de ciudadanía significativa en este país. Y a este respecto, la educación ha abdicado de sus responsabilidades. De hecho, la escolarización contribuye de manera importante a la eliminación de la cultura cívica y a la erosión de las identidades que son capaces de promulgar seriamente una ciudadanía democrática.

sector a otro sector de la humanidad. Esto es lo que ha pasado hasta ahora y ya se conocen los resultados, resultados que han de ser estudiados críticamente por el alumnado.

Otro reto fundamental tiene relación con los contenidos para acceder a estos propósitos. La humanidad, a lo largo de la historia, ha intentado explicarse y explicar lo que ha sucedido y lo que está sucediendo. Y ha pensado alternativas. Ha organizado las respuestas en ciencias y en disciplinas. Ahora bien, ¿los saberes escolares tienen que ser una traslación de lo que han construido estas ciencias? No lo creo. Es evidente que los saberes científicos nos han de permitir entender mejor las cosas, saber por qué son como son y saber que pueden ser diferentes. Pero las cosas que nos preocupan y nos ocupan como seres humanos casi nunca las relacionamos directamente con los saberes científicos. Simplemente las relacionamos con problemas. En consecuencia hemos de pensar los contenidos del currículo y de la enseñanza desde una perspectiva diferente de la clásica disciplinar. Tenemos que generar criterios claros y concisos sobre las ciencias a las que hemos de recurrir, y sobre lo que deberemos seleccionar de ellas en función de los problemas a los que el alumnado deberá dar respuesta. En su momento, desde este departamento apostamos por los conceptos clave como elementos para la selección y la secuencia de los contenidos. Creo que es importante mantener y actualizar esta propuesta, pues facilita enormemente la toma de decisiones en relación con lo que tenemos que enseñar y tienen que aprender los y las alumnas. Y se complementa bien con la apuesta por una selección a partir de PSR o CSV.

No tiene sentido volver de nuevo a las viejas guerras entre disciplinas del área. No tienen sentido las llamadas a la defensa de la independencia de la historia o de cualquier otra disciplina social. El área de conocimientos es un territorio tan libre como queramos, y puede permitir elaborar propuestas curriculares pluridisciplinarias, interdisciplinarias o integradas. Creo que si ponemos el énfasis en los PSR o en las CSV, en el presente y en el futuro, la perspectiva de la selección y la secuencia de contenidos cambian radicalmente. Ahora bien, para esto los y las docentes deberán tomar decisiones como tales y no como historiadoras o geógrafos que hacen de docentes porque no tienen otra alternativa. Tienen que reivindicarse como docentes y reivindicar unas competencias propias. Y tal vez una de las más importantes es decidir qué y cuándo su alumnado debe aprender un determinado contenido y en qué formato. Y no hace falta insistir en que nadie puede enseñar lo que no sabe.

Vinculado a este reto y a la posible integración de contenidos distintos a partir de PSR, es necesario considerar tres aspectos más: a) los problemas, y de sus ámbitos temáticos que, en mi opinión, han de tener una visión global, total, han de responder a la amplitud de aquello que nos hace humanos aunque se estudien en forma de problemas concretos; b) tienen que incluir a todos y todas las protagonistas, sin excepciones; y c) deben ubicarse en el espacio y en el tiempo. Todos estos aspectos se tienen que combinar en una propuesta de secuencia que nunca podrá ser más que una hipótesis que deberá ir ajustándose al alumnado a quien va dirigida. Este tipo de secuencias dan

al traste con la organización por círculos concéntricos de la geografía y con la organización cronológica de la historia.

La selección de los contenidos sociales, geográficos e históricos puede ser tan amplia como amplios son los problemas de la vida. Pero su amplitud ha de tener la coherencia suficiente para dar respuesta a los problemas de la ciudadanía a partir de un trabajo interactivo y no una memorización no comprensiva de los mismos, que solo pretende llenar unas cabezas que se vaciaran con la misma facilidad que se llenaron. La joven ciudadanía tiene que tener hoy la cabeza bien ordenada para seguir aprendiendo y para discernir la racionalidad y la verosimilitud de las informaciones que le llegaran a través de la escuela, de los medios, de las redes, de la familia y de la calle.

Esta situación obliga —es otro reto— a utilizar todo tipo de recursos. Desde los más tradicionales a los vinculados a las tecnologías. Hemos de conseguir que los niños y las niñas, que las y los jóvenes dominen las tecnologías pero que no se dejen dominar por ellas. Que las utilicen críticamente para buscar información de los problemas y para comunicar la información construida a otros. Tenemos que retirar gradualmente de las aulas los libros de texto que, en todo el mundo, siguen siendo el recurso básico del profesorado y del alumnado de ciencias sociales, geografía e historia. Y hemos de conseguir que entren los libros en las aulas, todo tipo de libros. Tenemos que recuperar los recursos más clásicos, la observación, la historia oral y las entrevistas, los mapas —la cartografía histórica—, las pinturas, los grabados, la fotografía, el vídeo. Con originalidad. Y, de vez en cuando, las dramatizaciones, las simulaciones de situaciones reales o imaginarias. Y los proyectos de intervención en la práctica.

Otro reto tiene relación con la evaluación. Voy a ser crítico en este campo. Parece que las competencias y la evaluación son las soluciones a los problemas de la enseñanza, de cualquier enseñanza, y por supuesto también de la enseñanza de las ciencias sociales. Tengo mis dudas sobre todo cuando no se ha invertido en formación o en mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Acaso los y las docentes no saben, mirando a los ojos de sus estudiantes —incluso de estudiantes universitarios—, si han aprendido lo que les hemos enseñado? Creo que es importante indagar de donde parte el alumnado al inicio de un proceso de aprendizaje. Conocer sus representaciones sociales para adecuar el programa a su punto de partida. También creo que es fundamental seguir el proceso de aprendizaje e indagar los obstáculos y los problemas en que se encuentra el alumnado como consecuencia de una mala programación, de una inadecuada selección de material, del mal planteamiento de una actividad o simplemente del poco interés que tienen los y las estudiantes para aprender aquello que quiero que aprendan. Tal vez nos deberíamos centrar en evaluar menos y programar más y mejor. Cuando se preparan bien las clases, las posibilidades de éxito son, sin duda, superiores a una mala o superficial programación.

En cualquier caso, y en tiempos de competencias, convendría no olvidar aquellos trabajos que algunos autores realizaron para evaluar los aprendizajes

realizados desde la lógica de las taxonomías y de Bloom. Trabajos que no solo permitían evaluar, sino, en especial, programar mejor las actividades que el alumnado debía realizar para aprender. Estoy pensando en los trabajos de, por ejemplo, Scipione Guarracino (1984), para la enseñanza de la historia, o de Lafourcade (1977) y de Orlandi (1975), para el conjunto de ciencias sociales, excelentes referentes para un buen diseño de actividades de aprendizaje centradas en las capacidades cognitivas.

No me gustaría acabar este rápido viaje por los retos sin hablar del lugar de los sentimientos y de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, de aquello que en última instancia determina los aprendizajes. Como sabemos, las emociones y los sentimientos también son construcciones sociales. Se educan en el medio en el que uno nace y vive. Hoy ocupan un lugar importante en la investigación de las disciplinas sociales, y desde la neurociencia se les está dando una importancia extraordinaria. Hemos podido comprobar cómo actúan en varias investigaciones. Es mucho más difícil cambiar un sentimiento fuertemente arraigado en los niños y niñas, en los y las jóvenes que conseguir que aprendan contenidos de geografía e historia, contenidos que, casi siempre, son mediatizados por los sentimientos o las emociones que provocan determinados contenidos o determinados protagonistas. Es sabido que el discurso del odio se basa precisamente en el peso de los sentimientos a la hora de observar, interpretar, valorar una realidad e intervenir en ella, como ha puesto en evidencia la periodista alemana Carolin Emcke (2017) en un excelente libro, *Contra el odio* (Taurus), en el que analiza lo que sucede en la vieja Europa, en Alemania y en casi todas partes. Algunos fragmentos con los que poner punto final a este apartado:

Cómo articular una política educativa que no solo se dirija a los hombres jóvenes que demanda el mercado laboral, sino también a sus madres, que deberían manejar la lengua con la que crecerán sus hijos y sus nietos, la lengua de la Administración y del mundo que las rodea. Cómo proteger a los refugiados del racismo y la violencia crecientes. Y cómo evitar una jerarquización del sufrimiento o de la pobreza entre los distintos grupos que son marginados. (Pág. 43)

El odio no surge de la nada (...). El odio tiene siempre un contexto específico que lo explica y en el que surge. (Pág. 63)

Cualquier crítica externa a las propias convicciones y prácticas ni siquiera es objeto de análisis. La exposición frontal de un mundo polarizado basado en lo *propio* y en lo *ajeno*, el *nosotros* contra *ellos*, rechaza de plano la más mínima crítica, que se ve desacreditada como un acto de censura, represión y manipulación de quienes libran la única batalla justa y verdadera por salvaguardar el propio país, el propio pueblo, la propia nación. (Pág. 72-73)

¿Qué profesorado?

Susan Adler escribía en 2004 en relación con el profesorado de estudios sociales norteamericano:

La educación del profesor, tanto su preparación inicial como su desarrollo posterior, está en una época de cambio y de desafío. Los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas. (...) Se espera que las escuelas hoy se aseguren de que todos los niños aprendan, y de que se realicen en los más altos niveles. Los estudiantes deben ser preparados para el *trabajo del pensamiento* que exige la sociedad actual (...). Se espera que los estudiantes tengan mayores niveles y los profesores son presionados para preparar a sus estudiantes para demostrar esta capacidad con puntajes altos en los programas de exámenes estandarizados.

Al mismo tiempo, los profesores están trabajando con una población estudiantil más diversa que antes. Los niños, que alguna vez podrían haber abandonado la escuela o ser atendidos en colegios en ambientes protegidos, ahora se espera que permanezcan en la escuela, por lo menos durante la secundaria y que reciban una educación de alto nivel. Los profesores han de estar preparados para trabajar con aprendices que hablan una variedad de lenguas, así como con los que tienen discapacidades y presentan desafíos. Se espera que trabajen con niños que traen antecedentes culturales diversos en su aprendizaje, así como una amplia gama de estilos de aprendizaje y de talentos. Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de todos los aprendices y que lo hagan de una manera que les ayuda a tener éxito. En las escuelas actuales, los maestros deben conocer el contenido, y dominar una variedad de estrategias de enseñanza, y ser capaces de evaluar a los alumnos y adaptar su enseñanza adecuadamente y de manera oportuna. (Pág. 1-2)

Y proseguía:

La Educación en Estudios Sociales se enfrenta al reto de confrontar las complejas cuestiones que rodean la formación de docentes hoy, y de pensar acerca de esta en el contexto de estudios sociales. Si la formación del profesorado de estudios sociales, su preparación y su desarrollo profesional, ha de ser diferente, entonces, los educadores de maestros de estudios sociales deben examinar sus prácticas y deliberar acerca de sus metas. (Pág. 3)

Han pasado unos años pero creo que la reflexión de Adler sigue siendo muy actual. La manera de dar respuesta a esta situación —que también se vive en España y en la inmensa mayoría de países del mundo— es repensar la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia a la luz de los retos que el mundo está plan-

teando a niños y niñas y a jóvenes y que, con bastante seguridad, seguirá planteando en un futuro inmediato. En mi opinión, se debería repensar el perfil del futuro profesorado, al menos, en cuatro grandes campos: el conocimiento epistemológico, el conocimiento curricular, el conocimiento metodológico y el conocimiento práctico.⁵

La necesidad de conocer la naturaleza del conocimiento social, geográfico e histórico y de su construcción se revela cada vez más como un conocimiento mucho más importante para el profesorado que el aprendizaje de conocimientos factuales. Su formación ha de permitirle analizar y valorar la naturaleza y la adscripción paradigmática de los conocimientos curriculares y construir conocimientos escolares que se adecuen simultáneamente a los problemas sociales, a la ciencia y a quienes vayan a aprenderlos. La epistemología, junto con la sociología, debería constituir uno de los soportes básicos de la formación del profesorado porque en la práctica de enseñanza deberá tomar muchas decisiones sobre los contenidos que merecen la pena ser enseñados y sobre su valor educativo.

Un segundo campo ha de ser de naturaleza curricular. Tiene que centrarse en el conocimiento escolar y en la profesión de profesor de ciencias sociales. El profesor construye conocimientos cuando enseña, aun en el supuesto más alejado de tal propósito: el de quienes *se limitan* a transmitir de manera literal conocimientos contruidos por otros y presentados en distintos formatos (fundamentalmente en los manuales, aunque cada vez están apareciendo materiales *on line* con la misma intención y con las mismas características teóricas que los manuales). El profesor ha de saber qué intereses y qué racionalidad existe detrás de las decisiones curriculares, y ha de saber escoger los materiales curriculares en función de la coherencia entre la racionalidad de los saberes seleccionados, y de su presentación, y las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las distintas propuestas. Pero, sobre todo, ha de ser capaz de utilizar creativamente, y de manera original, estos materiales en los complejos contextos de unas prácticas heterogéneas, pero a la vez ricas, en las que unos niños o unos jóvenes han de aprender porque quien les enseña les ha sabido predisponer para participar en la apasionante aventura de aprender del presente y de relacionarlo con el pasado y con el futuro y con sus propias vidas y las vidas de los suyos.

Para ello la formación del profesorado de ciencias sociales tiene que poner un especial énfasis en la metodología y en la comunicación. Él y la docente tienen que ser excelentes comunicadores, creadores de situaciones ricas y variadas de enseñanza y de aprendizaje en las que utilicen, y enseñen a utilizar a su alumnado, todo tipo de fuentes, y recursos, adecuándolos convenientemente a las posibilidades de los jóvenes

5 Recupero parte del texto que escribí en la introducción a la obra de la Dra. Alicia Graciela Funes. Pagès, Joan (2013). «Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo». En: A. G. Funes. *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*, 9-13. Neuquén: Educo.

de los distintos cursos y etapas educativas. En este tercer eje, deben tener un peso importante las tecnologías de la información y de la comunicación (las TIC). Nadie puede creer, sin embargo, que las TIC por sí mismas van a generar en nuestros jóvenes conocimientos, van a facilitar la formación de su pensamiento geográfico, histórico o social y el desarrollo de su conciencia democrática. Tal vez lo frenen o lo obstaculicen si no se les enseña a utilizarlas adecuadamente. Son, en definitiva, solo un medio. Para que las TIC puedan ser un medio útil y facilitar un mejor aprendizaje, el profesorado tiene que conocer sus posibilidades y utilizarlas en su propia formación como profesor. La formación como profesor de ciencias sociales y la formación en las TIC deberían plantearse como actividades propias de la didáctica de las ciencias sociales.

El cuarto campo es el conocimiento práctico. El estudiante de profesor de ciencias sociales ha sido durante mucho tiempo estudiante tanto en la universidad como en la enseñanza primaria y secundaria. Y ha sido enseñado por un profesor que antes había sido también estudiante de. Tener en cuenta esta situación es fundamental en didáctica de las ciencias sociales. El estudiante de profesor posee una fuerte representación sobre lo que significa enseñar y, en concreto, sobre lo que significa enseñar ciencias sociales, geografía e historia, y sobre cómo tiene que enseñarlas. El origen de esta representación no es otro que la larga experiencia vivida como estudiante, a la que a veces se le añaden otros factores como, por ejemplo, el interés por el pasado o por los viajes, el impacto del cine o de determinados hechos vividos directa o indirectamente, la ideología... Conocer y saber analizar y valorar el origen de esta representación es un primer paso, y muy importante, para la formación de buenos profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales. Conseguir superar esta representación y ayudar a los y a las futuras docentes a pensar alternativas propias para la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia es avanzar en la profesionalización de la docencia y dotar de instrumentos teóricos a los y a las estudiantes para poder llegar a ser unos profesionales reflexivos y críticos.

Los y las futuras docentes de ciencias sociales han de tener la oportunidad de conocer e intervenir en experiencias prácticas ricas y variadas. Han de poder ver en acción a buenos profesores y profesoras y han de poder analizar y valorar la racionalidad de sus prácticas, así como sus resultados en términos de los aprendizajes alcanzados por su alumnado. Han de poder intervenir en tales prácticas para aprender el oficio de enseñar en la propia realidad de la enseñanza. Desde la didáctica de las ciencias sociales, es fundamental establecer colaboraciones con maestros y maestras de infantil, primaria y secundaria para que tutelen las prácticas de nuestros alumnos e intervengan de manera decisiva en su formación. Hay que abrir las puertas de nuestras facultades a los buenos y buenas profesionales para que colaboren en la formación del futuro profesorado, para que aporten sus experiencias y sus conocimientos. Pero, además, hay que estar dispuestos a ir a trabajar con ellos en sus lugares de trabajo. El profesor de didáctica no puede hablar sobre la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia sin conocer lo que ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden estas disciplinas. La experiencia Pla Farreres, realizada en la antigua

Escola de Mestres Sant Cugat a iniciativa de la Dra. Pilar Benejam por ella misma, por la Dra. Montserrat Casas y por quien os habla, fue profundizada y enriquecida por la Dra. Benejam en la formación del profesorado de geografía y por mí mismo en el FOPI, formación permanente institucional, organizada por el gobierno catalán para actualizar en horario lectivo al profesorado. Dicha formación me permitió relacionar la formación inicial con la continua, habida cuenta que mis estudiantes de profesorado suplían a los y las docentes en formación, previo un período intenso de práctica en común de un mes y medio de duración. Valiosas experiencias que pasaron a la historia sin ni siquiera haber sido evaluadas. Y que no estaría mal recuperar. Aprovecho, además, la ocasión para recordar —y reivindicar— una de las características por las que se construyó la antigua Escola de Mestres: el importante rol de los y las maestras en la formación de los y las futuras maestras. Y lamento que, actualmente, se penalice la práctica y la reflexión sobre la práctica, y valga mucho menos que la publicación en revistas indexadas que no lee nadie, como hemos tenido ocasión de comprobar recientemente en nuestra unidad departamental.

Además de esta intervención en los contextos prácticos, las y los futuros docentes tienen que ver en la universidad que nuestras clases son modelos de buenas prácticas de formación. Tienen que ser ellos mismos protagonistas del desarrollo de determinadas teorías de la enseñanza y del aprendizaje como el constructivismo o el trabajo cooperativo, por ejemplo. Nuestras aulas universitarias han de convertirse en espacios de formación democrática, donde los futuros maestros y maestras, el profesorado, aprendan a enseñar, contrastando la teoría con la práctica, analizando la racionalidad de las prácticas, interviniendo continuamente en ellas. Y se apasionen por el oficio de maestro, por la enseñanza de las ciencias sociales.

Es necesario convertir nuestras aulas universitarias en espacios de investigación. La formación del profesorado de ciencias sociales debe basar su currículo en los resultados de investigar en profundidad las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en educación primaria y secundaria, pero también en las prácticas donde se realiza su formación como profesores. Ambas son necesarias para poder intervenir en la formación del profesorado con todos los elementos que caracterizan el oficio de enseñar. La formación de un profesor no es la formación de un joven escolar que, probablemente, optará para ser, en el futuro, cualquier cosa menos profesor. La mirada que realicemos a las prácticas de enseñanza en la escuela primaria o secundaria nos informará de una tipología de situaciones y de problemas que tendrán relación con la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, mientras que la mirada a las prácticas de formación como profesores de ciencias sociales, geografía e historia nos informará sobre situaciones y problemas derivados de la naturaleza del oficio de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

Nuestras aulas universitarias han de convertirse en lugares donde se practique el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, el constructivismo social, donde se reflexione sobre la importancia de las ciencias sociales para

la acción social, y para la democracia. Nuestra tarea como formadores de profesores no consiste en enseñar ciencias sociales, geografía o historia y lo que se puede enseñar de ellas y cómo hacerlo, sino que consiste en ayudar a las y a los futuros profesores a construir conocimientos en los campos mencionados, conocimientos didácticos, que les guíen en el mundo de la práctica, para que aprendan a interpretarla, a analizar y valorar su racionalidad, y sean capaces de intervenir en ella con conocimiento de causa. Para que sean capaces de crear ricas y variadas situaciones de aprendizaje que predispongan a las y a los jóvenes alumnos a aprender y aprendan. Así, y solo así, preparemos al profesorado del futuro para que pueda ejercer con éxito el oficio de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

Parte de estas concepciones responde a posibles respuestas a problemas muy actuales, como se han encargado de señalar personas como las profesoras brasileñas Selva Guimarães o Caroline Pacievitch. Para la primera:

A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de historia como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação.

En su reflexión destaca como la formación de profesores de historia durante la última dictadura brasileña fue «desqualificada, manipulada o deformada» (Guimarães, 2016: 80). No es la misma situación, pero algo parecido se intenta hoy en Brasil con el movimiento de la Escuela sin Partido. Por su parte, Pacievitch en su tesis demostró que los problemas de la formación y de la profesionalización de los y de las docentes de historia son muy parecidos en Brasil (São Paulo) y en España (Barcelona).

Los problemas de la formación del profesorado en general y de ciencias sociales en concreto no son, sin embargo, ninguna novedad. Son tan antiguos como la escuela pública y la enseñanza de nuestras disciplinas. Por esta razón es conveniente que en la formación inicial del profesorado figure una asignatura sobre la evolución de la escuela y de la formación de su profesorado realizada desde los supuestos de la nueva historia social y cultural y no desde la historia de la pedagogía. Quiero citar, a modo de ejemplo, y para destacar el compromiso social que han tenido algunas maestras y maestros con la profesión, unas frases de una maestra anarquista argentina, extraídas de un librito que me regaló, hace menos de un año, una maestra, y buena amiga, de Bahía Blanca, Gabriela Andreozzi. El librito se lo había regalado una maestra suya con la siguiente dedicatoria: «Que el fuego no se apague!!! Roberta». Ella no la borró, sino que añadió la siguiente frase dirigida a mí: «Gracias por seguir encendiendo el fuego de la pasión por enseñar! Gabriela. Bahía Blanca, 2017». La maestra se llamaba Herminia Brumana. El librito, *Tizas de colores*. Fue editado por primera vez en Buenos Aires en 1932 por Rivadavia y reeditado en 2016 en Villa Ventana por la Editorial Maravilla. En sus palabras, Herminia destaca puntos fuertes y debilidades de la tarea docente que, en algunos aspectos, siguen en

vigor. Citaré, como conclusión de este apartado, dos ideas que me llamaron profundamente la atención cuando las leí por primera vez. Incluyen debilidades y fortalezas. La primera cita dice:

Es doloroso confesarlo y más doloroso aún comprobarlo: la mayoría de las maestras de mi país vive al margen de la hora actual. (...) Les ha bastado pasar por la Escuela Normal y salir con su diploma bajo el brazo para sentirse dueñas y señoras de su misión. (...) Ciertamente, el diploma es escudo; pero el escudo es necesario a quienes deben defenderse, y el maestro no tiene que defenderse sino atacar, atacar siempre los prejuicios, la rutina, la ignorancia, la injusticia. (Pág. 35)

La segunda:

El maestro debe definirse y ser antes que nada el más fervoroso antimilitarista. Esto no significa ser antipatriota. ¿Cómo puedo dejar de amar a mi patria? Sería renegar de mi pueblo, de los frutos de la tierra que hicieron la carne de mi cuerpo y la luz de mi alma, olvidarme de las chicas con quienes jugaba y reñía en la escuela, de las flores que me mandaba mi novio, de los rulos que caían sobre mis hombros, de la visión de mamá esperándome en la puerta al regreso del colegio, de los bailes, de mis amigos, de mis enemigos también, que son parte de mi vida y de mi patria, sería renegar de este montón de hombres hermosos y de mujeres bonitas que hablan como yo y andan por las mismas calles de mi ciudad, acaso llevados por el mismo afán. (...)

Pero si mi amor por la patria —que es todo esto— debe detenerse en la frontera, yo reniego del patriotismo, porque entonces el patriotismo es un molde demasiado chico para mi amor. (...) Yo no sé odiar a las demás patrias. Amo a la mía sobre todas las otras, pero no contra todas las otras. (...) Un amor que se detiene en la frontera no es más que odio». (...) La maestra no debe odiar, porque ella debe tender al triunfo del amor y no del odio. (Pág. 43)

Las citas se refieren al compromiso social, político e ideológico del magisterio, de los y de las docentes, más allá del dominio de una técnica o de una metodología más o menos sofisticada.

Creo que estas reflexiones completan bien mi propuesta anterior. La formación del profesorado del siglo XXI tiene que pensarse explícitamente en términos políticos e ideológicos, tiene que incluir el dominio de unas técnicas y debe realizarse desde una praxis que permita ir más allá de la obtención de un título, que le permita ser el intelectual reflexivo y comprometido que Giroux propuso hace unos años y que desde la teoría crítica se está reivindicando continuamente.

¿Qué ciudadanía?

En general, el currículo prescrito de ciencias sociales, de geografía e historia pocas veces ha pretendido educar a los niños y a los jóvenes para que piensen el mundo y su mundo desde los saberes escolares, para que aprendan a interpretarlos y a participar activamente en ellos, sino simplemente para que sepan que su mundo se ubica en el mejor de los lugares posibles, que su geografía es única, y que es el resultado de la obra de unos hombres, de unos héroes, y de unos hechos gloriosos que han que recordar y preservar. No son estos mis propósitos ni los que hemos defendido desde este departamento, como se han encargado de dejar claro mis colegas. La ciudadanía que estamos formando en las escuelas y la que formaran en los próximos años ha de estar dotada de los conocimientos, de los procedimientos y de los valores para saber cómo tienen que labrar su futuro personal y social.

Hemos de enseñar a proyectar los conocimientos sociales en el presente y en el futuro, hacia la toma de decisiones en el corto y en el medio plazo. No hemos de limitarnos a llenar las cabezas con los nombres de los principales accidentes geográficos de una región, de un país, de un continente, del mundo. O con los nombres de los héroes y de las batallas u otros acontecimientos en los que participaron. No hay que pretender que construyan una foto en un solo color de lo que se considera el conocimiento objetivo imprescindible para poder formar parte de una comunidad. Se trata, siguiendo a Létourneau, en palabras referidas a la función del saber histórico —que bien podría generalizarse al resto de ciencias sociales— de:

Ouvrir la mémoire apprise et la conscience simpliste, défaire les représentations acquises, complexifier les visions assises et parvenir à la critique: tel est le but de l'éducation historique.⁶ (Pág. 233)

Por todo ello, y como escribí en otro lugar en relación con la enseñanza de la historia y la formación ciudadana (Pagès, 2007), la ciudadanía a la que creo que tenemos que formar ha de:

- a) Tener una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico.
- b) Adquirir una madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
- c) Relacionar el pasado, el presente y el futuro y utilizar su conciencia histórica para sentirse dentro de la historia, su conciencia geográfica para defender la

6 Abrir la memoria aprendida y la conciencia simplista, deshacer las representaciones adquiridas, complejizar las visiones adquiridas y alcanzar la crítica: tal es el fin de la educación histórica.

sostenibilidad del planeta tierra y de todos sus habitantes, y su conciencia democrática para hacerlo a través del diálogo.

- d) Saber posicionarse ante los problemas sociales y políticos, ante los problemas contemporáneos. Debe disponer de una conciencia crítica para discrepar de manera inteligente y civilizada, para saber debatir, construir sus propias opiniones, criticar, analizar y valorar los hechos y las opiniones sobre los hechos y elegir con conocimiento de causa.
- e) Construir sus propios relatos, defenderlos públicamente con argumentos consistentes, tiene que saber relativizar y verificar la consistencia de los argumentos de los demás antes de darles credibilidad.
- f) Desarrollar sus identidades con respeto y empatía hacia las otras personas. Debe defender la multiculturalidad y la diversidad étnica y la diversidad de género y sexual.
- g) Defender los derechos humanos y todos los derechos económicos y sociales aprobados por las Naciones Unidas y los principios de la justicia social y económica, y rechazar la marginalización de las personas y su exterminio físico y moral
- h) Combatir para la eliminación de los odios, los prejuicios y los estereotipos de unas personas, de unos grupos, de unas clases, de unas culturas, de una etnias, de unas religiones, de unas naciones contra otras, y tienen que impedir que los conflictos que se produzcan entre ellos se resuelvan recurriendo a la violencia.
- i) Crear actitudes positivas ante realidades culturales distintas a la propia, y participar con ilusión y esperanza en la construcción de un futuro multicultural basado en los derechos humanos y la solidaridad entre las personas y entre los pueblos.

Para el desarrollo de estos principios es fundamental dar la palabra al alumnado. Son niños y niñas, son jóvenes, pero no son tontos. Desde que han nacido han ido construyendo conocimientos sociales, geográficos e históricos sobre el mundo para poder orientarse en él, entenderlo y participar en su construcción. La escuela, y en ella la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, tiene que potenciar su capacidad de poder crecer intelectualmente y prepararlos como personas formadas e informadas, solidarias y justas.

Además, los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria tienen que saber qué está pasando en Cataluña, en España, en Europa y en el mundo, y tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces una acción explícita como ciudadanos o ciudadanas. Y han de saber dónde pueden hallar la información necesaria para seguir aprendiendo.

Las ciencias sociales, la geografía y la historia aportan a la formación de la conciencia democrática de la ciudadanía los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarios para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha sido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador, en el que hará falta saber en cada momento que decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, que acciones que tomemos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos. La ciudadanía en la que creemos cada vez será cada vez más global y se verá menos limitada por las fronteras artificiales creadas por los hombres.

¿Qué futuro?

El futuro debería haber sido el contenido central de mi intervención. Por muchas razones. La primera porque es el motor de la historia. Las personas, las sociedades, los grupos tomamos decisiones continuamente pensando en el futuro que queremos construir. Es en función de este futuro que en la escuela, y en la enseñanza de las ciencias sociales, preparamos a la ciudadanía de una manera o de otra, les enseñamos unas cosas u otras. Y formaremos al profesorado para que, a su vez, forme ciudadanas y ciudadanos libres o súbditos que sigan sin cuestionar lo que otros piensan por ellos.

¿Qué futuro queremos?, ¿qué debemos enseñar del pasado y del presente para poder intervenir en la construcción del futuro? La respuesta no es fácil. Entre otras razones porque no hay una sola respuesta ni una sola manera de acercarse al futuro. Y mucho menos de decidir incorporarlo en la enseñanza de las ciencias sociales. Me he documentado. Historiadores e historiadoras, científicos sociales, intelectuales, filósofos, periodistas ponen su atenta mirada hacia el futuro y sugieren posibles vías de acceso a él. He revisado las ideas de tres autores. El historiador Josep Fontana, el economista y político Jacques Attali y el filósofo Daniel Innerarity.

Sin embargo, antes de adentrarme en sus aportaciones sobre el futuro, he revisado algunas de las cosas que convendría tener presentes del siglo xx. Como hijo del siglo xx, y como profesor formado por el siglo xx para formar a jóvenes ciudadanos y a docentes de este siglo, considero que la reflexión sobre qué futuro debemos enseñar hay que realizarla a la luz de lo que fue el xx. Por esta razón me parece que es un contenido histórico al que no se puede ni se debe renunciar en la escuela obligatoria. Todo lo que sucede hoy tiene sus raíces en lo que sucedió en el pasado siglo. Todo lo bueno y todo lo malo. Por esto es sensato defender, en la formación inicial de docentes de ciencias sociales, el estudio del siglo xx. Obras como las de Josep Fontana (*El siglo de la Revolución. Una historia del mundo desde 1914*, 2017), Enzo Traverso (*L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du xx siècle*, 2012), Eric Hobsbawm (*Historia del siglo xx*, 1994), Tony Judt (*Algo va mal*, 2010) o Timothy

Snyder (*Sobre la tirania. 20 lliçons que hem d'aprendre del segle xx*, 2017), por citar solo unos ejemplos que, en ningún caso, pretenden dejar de lado a otros autores o a otras obras, deberían formar parte de las lecturas de los futuros y futuras docentes de cualquier etapa educativa con una doble intención: conocer para saber qué enseñar a las jóvenes generaciones, y ubicar su desarrollo profesional en los problemas del presente y del futuro.

Snyder, autor de la publicación más reciente de las seleccionadas, lee la situación actual en los Estados Unidos en clave histórica. Europa, y en general lo que sucedió en el siglo xx, es objeto de atención para instruir a la ciudadanía sobre lo que puede pasar. En su trabajo hay frases muy ilustradoras de la utilidad del pasado, como: «La història no es repeteix, però instrueix» (pág. 9); «La història pot documentar, pot advertir» (pág. 11); «La postveritat és el prefeixisme» (pág. 69); «La història ens permet veure pautes i treure conclusions».

En su breve pero densa obra hay una frase que comparto plenamente: «Una cosa és segura: si els joves no comencen a fer història, els polítics de l'eternitat i la inevitabilitat la destruiran. I per fer història, els joves nord-americans n'hauran de saber una mica. Això no és el final, sino un començament». (Pág. 123)

Y este inicio en el xx tiene que tener inevitablemente su continuidad en el xxi, en el que ya ha sido y en el que podría ser. Fontana, por ejemplo, en su obra *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo xxi* (Barcelona, 2013, Pasado&Presente), nos da idea sobre cómo deberíamos tratar de enseñar el futuro. Advierte, por ejemplo, que las crisis periódicas del sistema desde finales del siglo xx, y en particular la de 2008, han acabado con aquella concepción que creía que la evolución de la humanidad era un ascenso sin interrupciones en el cual el nivel de vida de las personas avanzaba gradualmente. Para este autor, la crisis amenazaba la continuidad del estado de bienestar, la democracia y la sociedad civil que mantiene. Afirmaba:

(...) debemos revisar nuestra visión de la historia como un relato de un progreso continuado para percatarnos de que estamos en un período de regresión. Resulta evidente que las conquistas sociales que se obtuvieron en dos siglos de luchas colectivas no estaban aseguradas, como creíamos [y yo añadiría y enseñábamos], y que para recomenzar una nueva etapa de progreso habrá que volver a ganarlas con métodos nuevos, porque las clases dominantes han aprendido a neutralizar los que usábamos hasta hoy. (Pág. 19)

¿Puede una nueva manera de pensar la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ser considerada un método nuevo?, ¿y unas ciencias sociales más centradas en los problemas reales de las personas? En otro lugar de su trabajo, cuando plantea la existencia de otras vías de protesta a esta situación, afirma que los medios de comunicación «son los que con sus informaciones y análisis conforman

nuestra visión del mundo» (pág. 150). Si a ello le añadimos el papel de las redes y el discurso de la posverdad, tenemos un reto claro ante nosotros que justifica aún con mayor motivo la necesidad de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la formación de la conciencia democrática de la ciudadanía. Es decir, de una conciencia geográfica para hacer frente a los retos medioambientales y poder tomar decisiones sobre la sostenibilidad del planeta. De una conciencia histórica que nos ayude a entender la historicidad del presente y a deconstruir determinadas interpretaciones del pasado para construirlas a la luz de los problemas del presente y del futuro que queremos construir, y finalmente una conciencia democrática que nos permita profundizar en la convivencia pacífica entre distintos, en el dialogo y en la justicia social.

A la moderación pero también a una cierta dosis de utopía recurrió Jacques Attali en su trabajo *Une brève histoire de l'avenir* (París, 2009):

Aujourd'hui se décide ce que sera le monde en 2050 et se prépare ce qu'il sera en 2100. Selon la façon dont nous agirons, nos enfants et nos petits-enfants habiteront un monde viable ou traverseront un enfer en nous haïssant. Pour leur laisser une planète fréquentable, il nous faut prendre la peine de penser l'avenir, de comprendre d'où il vient et comment agir sur lui. C'est possible: l'Histoire obéit à des lois qui permettent de la prévoir et de l'orienter.⁷ (Pág. 9)

Su propuesta debería poder generar enseñanzas de futuro en la escuela. Retrata esta breve historia del futuro a partir de cinco oleadas. La primera, el fin del imperio americano; la segunda, la existencia de un sistema policéntrico; la tercera, el hiperimperio; la cuarta, el hiperconflicto, y la última, la hiperdemocracia. En sus propósitos iniciales afirma:

Enfin, si la mondialisation peut être contenue sans être refusée, si le marché peut être circonscrit sans être aboli, si la démocratie peut devenir planétaire tout en restant concrète, si la domination d'un empire sur le monde peut cesser, alors s'ouvrira un nouvel infini de liberté, de respons-

7 Hoy decidimos cómo será el mundo en 2050 y lo que será en 2100. Dependiendo de cómo actuemos, nuestros hijos y nietos vivirán en un mundo habitable o pasarán por el infierno odiándonos. Para dejarles un buen planeta, debemos tomarnos el tiempo para pensar sobre el futuro, comprender de dónde viene y cómo actuar sobre él. Es posible: la historia obedece leyes que permiten preverlo y dirigirlo.

abilité, de dignité, de dépassement, de respect de l'autre. C'est ce que je nommerai l'hyperdémocratie.⁸ (Pág. 10)

Como ejemplo de sus aportaciones, me centraré en la hiperdemocracia, en algunas de sus características, en su finalidad y en las utopías que encierran sus palabras. Utopías que no deben dejarnos indiferentes y que podrían ser utilizadas en nuestras enseñanzas.

Attali cree que las bases de esta hiperdemocracia se construyen a partir del presente. En su opinión depende de nosotros y de si nos creemos [y enseñamos] que la humanidad no está condenada a destruirse «ni par le marché, ni par la science, ni par la guerre, ni surtout par la bêtise et la méchanceté» (pág. 266).⁹ Cree que la finalidad de la hiperdemocracia será el bien común:

Ne sera ni la grandeur, ni la richesse, ni même le bonheur, mais la protection de l'ensemble des éléments qui rendent possible et digne la vie; climat, air, eau, liberté, démocratie, cultures, langues, savoirs... Ce bien commun sera comme une bibliothèque à maintenir, un parc naturel, à transmettre après l'avoir cultivé et enrichi sans l'avoir modifié de façon irréversible.¹⁰ (Pág. 281)

Uno de los bienes esenciales de esta hiperdemocracia será el acceso a lo que Attali denomina «le bon temps»:

Un temps où chacun vivra non pas le spectacle de la vie des autres, mais la réalité de la sienne propre. Chacun y aura la possibilité de choisir son modèle de réussite, d'épanouir ses talents, y compris ceux que chacun ne se connaît pas encore. «Prendre du bon temps» signifiera alors vivre libre,

8 Finalmente, si la globalización puede contenerse sin ser negada, si el mercado puede ser circunscrito sin ser abolido, si la democracia puede convertirse en planetaria sin dejar de ser concreta, si la dominación de un imperio sobre el mundo puede cesar, entonces se abrirá una nueva infinidad de libertad, de responsabilidad, de dignidad, de superación, de respeto por los demás. Esto es lo que llamaré hiperdemocracia.

9 ni por el mercado, ni por la ciencia, ni por la guerra, ni especialmente por la estupidez y la malicia.

10 ni la grandeza, ni la riqueza, ni la felicidad, sino la protección de todos los elementos que hacen la vida posible y digna; clima, aire, agua, libertad, democracia, culturas, idiomas, conocimiento... Este bien común será como una biblioteca para mantener, un parque natural, para transmitir después de haberlo cultivado y enriquecido sin haberlo modificado irreversiblemente.

longtemps et jeune, et non pas, comme dans l'Ordre marchand, se hâter de «profiter».¹¹ (Pág. 284)

Construir este mundo, esta utopía, no será fácil. Cree que antes de finalizar el siglo ^{xxi} será posible. Los obstáculos, sin embargo, serán grandes, pero ellos mismos conducirán a la solución. Tal vez para acelerar el proceso conviene modificar sustancialmente la enseñanza de las ciencias sociales y pensar en unos contenidos que ayuden a la joven ciudadanía a construir en vez de destruir, a avanzar en vez de retroceder y a convertirnos en seres humanos libres en vez de en seres humanos dependientes:

Le veux croire enfin que l'horreur de l'avenir prédit ici contribuera à le rendre impossible.

Si tels est le cas se dessinera, au-delà d'immenses désordres, la promesse d'une Terre hospitalière pour tous les voyageurs de la vie.

D'ici là auront eu lieu bien des événements, pires et meilleurs que ceux imaginés ici. La beauté aura su héberger et protéger les ultimes étincelles d'humanité. On aura écrit et façonné des chefs-d'œuvre; on aura découvert des concepts; on aura composé des chansons. Surtout, on aura aimé. Et on aimera encore.¹² (Pág. 287)

Enseñar para la utopía, es decir para el futuro, puede ser una alternativa razonable a una enseñanza obsoleta y alejada de los problemas actuales de la ciudadanía.

El filósofo Daniel Innerarity (2009. *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós), por su parte, advierte:

La transformación que las sociedades democráticas necesitan vendrá de la mano de una apertura a considerar el futuro como su espacio más interesante de acción, si acertamos a la hora de establecer procedimientos para liberarnos de la tiranía del corto plazo y abrirnos hacia el horizonte más ambicioso de la *longue durée*. (Pág. 13)

11 Un tiempo en el que todos vivirán no el espectáculo de las vidas de los demás, sino la realidad propia. Todos tendrán la oportunidad de elegir su modelo de éxito, desarrollar sus talentos, incluidos aquellos que aún no conocen todos. «Pasar un buen rato» significará vivir libre, largamente y joven, y no, como en el Orden comercial, apresurarse a «disfrutar».

12 Queremos finalmente creer que el horror del futuro predicho aquí ayudará a que sea imposible. Si tal es el caso, la promesa de una tierra hospitalaria para todos los viajeros de la vida se revelará más allá del inmenso desorden. Hasta entonces, habrá habido muchos eventos, peores y mejores que los que se imaginaron aquí. La belleza habrá albergado y protegido las últimas chispas de la humanidad. Habremos escrito y creado obras maestras; habremos descubierto conceptos; habremos compuesto canciones. Sobre todo, habremos amado. Y amaremos de nuevo.

Y añade: «La tarea principal de la política democrática es la de establecer la mediación entre la herencia del pasado, las prioridades del presente y los desafíos del futuro» (pág. 13-14). Es decir, el desarrollo de la conciencia histórica, uno de los fundamentos de una conciencia democrática crítica. En este sentido, la propuesta de ubicar los estudios del futuro en la larga duración es plenamente coincidente con las propuestas realizadas por Jo Guldi y David Armitage (2016) en su trabajo *Manifiesto por la historia* que reivindican la vuelta a la larga duración de Braudel y acabar con el cortoplacismo. Y desde luego es coincidente con un enfoque geohistórico de la enseñanza de la historia, con un enfoque retrospectivo —y proyectivo— y con los problemas sociales relevantes que deben contextualizarse en una perspectiva macro y estudiarse en una perspectiva micro.

Finalmente, el mismo Innerarity señala tres características de los estudios de futuro que entroncan perfectamente con una tradición didáctica deudora de los principios de la escuela activa. Para este autor, «el conocimiento del futuro presupone, en primer lugar, una capacidad de identificación de lo nuevo» (pág. 72). «El segundo elemento de toda prospectiva es la observación del presente. Todo descubrimiento del futuro comienza con una aproximación cognitiva hacia la realidad. La verdadera dificultad de predecir el futuro se debe a lo poco que conocemos el presente» (pág. 75). Y, finalmente, «la tercera característica de la prospectiva es su carácter de conocimiento práctico» (pág. 76).

Ninguno de los autores nos ha dicho qué deberíamos enseñar en el futuro del futuro o del pasado del futuro o del presente del futuro. Pero sí nos abren interesantes expectativas que pueden ser un acicate para impulsar otra enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia.

Y concluyo. Tenía un par o tres de opciones para ello. Finalmente, he decidido copiar. Quiero concluir con la misma reflexión con la que concluí mi intervención en Primer Encuentro Internacional Calasanz de la Infancia y de la Juventud, celebrado en 2012 en la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz (México), y que luego publiqué con Gabriel Villalón (2013). He elegido este texto porque está escrito pensando en los protagonistas del futuro, niños y niñas como mi nieto Jan, a quienes deberíamos dar la oportunidad de aprender unas ciencias sociales, una geografía y una historia que les fueran útiles para la vida y que fueran útiles para el mundo.

Decía entonces:

En definitiva, nos queda mucho por hacer. Tenemos ante nosotros un futuro interesante y unos retos que nuestros niños y niñas —los adultos del futuro— no nos perdonarán si no empezamos a abordarlos ya con una

cierta urgencia. Compartimos la afirmación de los autores y las autoras de la historia de la infancia publicada por Amnistía Internacional.¹³

No podemos hacer nada, por ejemplo, por los niños y niñas esclavos que vivieron y murieron en las plantaciones de algodón de los Estados Unidos antes de la abolición de la esclavitud. Por los niños y niñas sacrificados en ceremonias rituales en distintas culturas de la antigüedad. O por las niñas y niños que han muerto a lo largo de los siglos a causa de los conflictos bélicos que han asolado las aldeas o las ciudades donde vivían.

No podemos hacer nada por todos los menores asesinados, maltratados, violados, explotados y humillados que a lo largo de los siglos han vivido dolorosamente y muerto prematuramente. En todos los continentes y culturas. Ya no podemos hacer nada por ellos.

Pero sí que podemos hacer algo por aquellos niños y niñas que hoy siguen viviendo en las condiciones más precarias, sin que sus derechos más elementales sean respetados, víctimas de conflictos bélicos, de maltratos, de explotación laboral, etcétera.

Para poder hacer, para actuar, para cambiar, hay que conocer. A los niños y a las niñas, pero también al profesorado y, en general, a la sociedad adulta. Una sociedad integrada por exniños y exniñas ha de saber cómo se ha llegado a la situación actual y cómo y por qué se producen desequilibrios tan graves que hacen que muchos niños y niñas vivan situaciones muy parecidas a las que vivieron *nuestros* niños y niñas hace muchos años.

Estudiar el presente y el pasado de la infancia es un requisito fundamental para hacer otra infancia, para construir otro mundo. Con realismo, sin duda, pero con la suficiente dosis de utopía para pensar que es posible establecer las bases para construir por los niños y niñas del futuro, pero también por las mujeres, los pobres, los marginados y las minorías, por todos y todas, otro mundo mejor, más justo y solidario.

Moltes gràcies. Muchas gracias.

13 Ver historia de la infancia en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-index.html> (consulta, julio de 2012).

Bibliografia

ADLER, S. (ed.) (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. EE. UU.: IAP (Information Age Publishing).

ATTALI, J. (2009). *Une brève histoire de l'avenir*. París: Fayard.

BAIESI, N.; GUERRA, E. (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bolonia: Clueb.

EMCKE, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.

FONTANA, J. (2013). *El futuro es un extraño país. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado&Presente.

— (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica.

GUARRACINO, S. (1984). *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore*. Roma: Riuniti.

GUIMARAES, S. (2016). *Ensino de história e cidadania*. Brasil: Editorial Papirus.

GULDI, J.; ARMITAGE, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

HOBSBAWM, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

INNERARITY, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós.

JUDT, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.

LAFOURCADE, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq: Press Universitaires du Septentrion.

ORLANDI, L. R. (1975). «Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria». En: B. S. Bloom; J. T. Hastings; G. F. Madaus. *Evaluación del aprendizaje*, 2, 243-315. Buenos Aires: Troquel.

PAGÈS, J. (2007). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado». En: R. M. Avila; R. López;

E. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 205-215. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

— (2017). «¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos a la juventud en las escuelas? Reflexiones para adecuar la enseñanza de la historia a la realidad». En: XVIII Congreso de Historia de Colombia. Medellín.

PAGÈS, J.; VILLALÓN, G. (2013). «Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. Analecta Calasantiana». *Publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica. Suplemento de revista de ciencias de la educación. Tercera época, LXXIV* (109), 29-66.

SNYDER, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

TRAVERSO, E. (2012). *L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XXe siècle*. Paris: Editions La Découverte.

TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M. J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne «Youth and History»*. Paris: INRP.